

„Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“

*Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen
für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen*

Zusammenfassung: Trotz gesetzlicher Vorgaben um Inklusion im Bildungswesen bleibt die Kategorie Lernbehinderung scheinbar ‚natürlich‘ bestehen und auch aus Schülerperspektive meist unhinterfragt. Seit Jahrzehnten wird jedoch über den Sinn dieser und anderer sonderpädagogischer Klassifikationen heftig gestritten, da eine kategoriale Mitgliedschaft oft starke Abwertung und Stigmatisierung mit sich bringt; bestärkt durch die in Deutschland persistente schulische Segregation. Der Beitrag untersucht medizinisch-pädagogische Klassifikationen des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“, die symbolische und soziale Grenzen zwischen Schüler/innen definieren sowie disziplinäre und professionelle Grenzen zwischen „Sonder-“ und „Regel-“pädagogik stabilisieren. Exemplarisch wird die Selbstbeschreibung einer Schülerin als „behindert“ untersucht, die sich bei der Einschätzung ihrer Bildungs- und Arbeitsmarktchancen in sozialen Hierarchien am unteren Ende verortet – mit vielfältigen Konsequenzen für ihre Lebenschancen. Diese Perspektive verdeutlicht die Folgen pädagogischer Klassifizierung und unterstreicht die Notwendigkeit einer Debatte um Klassifikationspraktiken in inklusiven Bildungsreformen.

Schlagworte: Lernbehinderung, Sonderpädagogik, Inklusion, Klassifikation, Subjektivierung

1. Einleitung

Auf die Frage, wie es dazu gekommen ist, dass sie eine Sonderschule für Lernbehinderte besucht hat, berichtet eine Schulabgängerin von dem pädagogischen Feststellungsverfahren, dass zu ihrem Sonderschulbesuch führte:¹

Jenny Schremp: Bei mir war das – wir haben festgestellt, dass ich halt eine Lernschwäche hab, soviel ich weiß. Das, wie heißt das? Den I-, der IQ-Test war sehr schwach, glaub ich, bei mir. Ich hatte halt eben (-). Das wurde bei mir damals fest-

1 Die Schüler/innen sind zum Zeitpunkt der Feststellung in der Regel sieben bis 10 Jahre alt und erinnern sich an Erfahrungen, die sie in diesem Rahmen gemacht haben. Das mehrmonatige Verfahren stellt organisatorisch den Ausgangspunkt für den Schulwechsel dar und hat für die Bildungsbiografien von Sonderschüler/innen eine große Bedeutung (vgl. Kottmann, 2006). Der vorliegende Textauszug entstammt einem Interview, das im Rahmen der Studie „Techniken der Behinderung“ erhoben wurde. Eine ausführliche biografische Fallrekonstruktion liegt vor (vgl. Pfahl, 2011, S. 134).

gestellt, dass ich nie eine normale Schule besuchen werde. Und ich war auf einer normalen Schule, ich war ja auf einer Grundschule, aber dann haben die eben dann festgestellt, dass ich nicht die Leistungen erbringen kann, die ich erbringen müsste.

Interviewerin: Und wie alt warst du da ungefähr? Also, so erste, zweite, dritte (-).

Jenny Schremp: Weiß ich nicht. Ich glaub, das war (-) erste Klasse, glaub ich, die ich durchgemacht habe, und dann bin ich auf Sonderschule gleich gekommen. Ja, ich bin halt von Anfang an ja schon auf die Sonderschule gekommen. Von daher komm ich auch damit auch ganz gut klar. [...]

Interviewerin: Und, was denkst du, warum das so war mit dem IQ, also warum du jetzt (-).

Jenny Schremp: Ja, das hat, ich weiß es nicht, was das war. Ich hab keine Ahnung. Ich weiß, es wurde festgestellt, dass ich einfach eine Lernschwäche hatte, dass ich nicht wie andere Kinder halt eben (-) (Z. 1643–1668).

In diesem Selbstbericht wendet sich die Befragte eingehend der Kategorie „Lernbehinderung“ zu. Sie benennt ihr individuelles, quasi natürliches schulisches Leistungsdefizit als Grund für ihre „Lernbehinderung“. In ihrer Darstellung wird die im sonderpädagogischen Diskurs beanspruchte Wahrheit sichtbar, durch Feststellungsverfahren dauerhafte Lernbeeinträchtigungen prognostizieren zu können. Das Aufrufen von Fachbegriffen zeigt in der biografischen Erzählung, wie der Diskurs sie zu einer eingeschränkten Teilnahme befähigt und ihre Selbstbeschreibungen an gesellschaftliches Wissen über Behinderung anschlussfähig macht. Die junge Erwachsene deutet ihr ‚anders als andere Kinder sein‘ mit der Wahl des Begriffs „Lernschwäche“ in einem Kontinuum von Normalität und Behinderung. Diese sprachliche Abgrenzung wird durch die sonderpädagogische Differenzierung von Lernbeeinträchtigungen, Lernschwächen, Lernstörungen und Lernbehinderungen ermöglicht. Die graduelle Unterteilung der Leistungsstandards und Schülerkategorien wird in dieser Schülerinnenbiografie wie in vielen anderen durch die Praxis der Aussonderung aus dem „normalen“ Schulkontext zu einer fixen (negativen) Klassifikation und kategorialen Zugehörigkeit am untersten Ende des hierarchisch-gegliederten Bildungswesens. Durch die Überweisung an eine Sonderschule wird das einmal festgestellte Defizit „Lernschwäche“ institutionell verstetigt. Es versetzt die Schülerin in eine Position, in der sie das Gegenteil nicht mehr beweisen kann, weil die Grenze stetig gezogen ist: sie wird „nie mehr eine normale Schule besuchen“. Diese Tatsache und die erlebten Erfahrungen zeigen überdeutlich das Gegenteil von schulischer Inklusion. Die empirische Analyse gegenwärtigen institutionellen Wandels zeigt, dass die Klassifizierung mit der Konsequenz der räumlichen Trennung immer noch für die große Mehrheit der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gilt, weshalb die Themen Sonderpädagogik und Inklusion weiterhin verwoben bleiben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Blanck, Edelstein & Powell, 2013).

2. Fragestellung, Ziele und Aufbau

Trotz gesetzlicher Vorgaben und gegenwärtiger Bemühungen um Inklusion im Bildungswesen bleibt die Kategorie „Lernbehinderung“ als Teil einer scheinbar natürlichen Weltordnung, auch aus Schülerperspektive, oft unhinterfragt. Seit der Einführung von Hilfsschulen für „minder begabte“ Schüler/innen wird in den Erziehungswissenschaften hingegen über den Sinn der Klassifikation und der Etikettierung oft gestritten. In der Bildungsforschung besteht mittlerweile weitestgehend Konsens darüber, dass mit der Kategorie „Lernbehinderung“ eine starke Abwertung einhergeht, die auf Stigmatisierungsprozesse zurückzuführen ist (vgl. Schumann, 2007).

Der vorliegende Beitrag will Klassifikationen des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ am Beispiel der größten Kategorie „Lernen“ auf mehreren Ebenen untersuchen. Pädagogische Klassifikationen sind für die Selektions- und Allokationsprozesse sowie Übergänge in Schülerbiografien zentral. Sie legitimieren (sonder-)pädagogische Fördersysteme und ihre variablen Lernmöglichkeiten für die wachsenden als „nicht normal“ klassifizierten Schülergruppen (von 4,6 % aller Schüler/innen 2000/01 auf 6,6 % im Jahr 2012/13, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179). Zudem stabilisieren Klassifikationen die disziplinären und professionellen Grenzen zwischen „Sonder-“ und „Regel-“pädagogik. Ferner ordnen sie fortlaufend das Wissen dieser Professionen, steuern soziale Kräfteverhältnisse und leiten Forderungen von Bürgerbewegungen und bildungspolitische Reformen an. Jedoch ist die primäre Leistung solcher umfassender Klassifikationssysteme, dass sie die symbolischen wie sozialen Grenzen zwischen Schüler/innen jeder neuen Generation produzieren – sie definieren wer als „hochbegabt“, „behindert“ oder „normal“ wahrgenommen wird (vgl. Powell, 2003). Bedeutung entfalten solche Kategorien sowohl in der allgemeinen Pädagogik als auch der Sonderpädagogik. An der Schnittstelle zwischen den organisatorischen Feldern der Regel- und Sonderschulen ordnen diese Kategorien die Übergänge zwischen diesen Feldern in den meisten deutschen Bundesländern nach wie vor weitestgehend getrennt. Über eine tiefergreifende Beschäftigung mit Klassifikationen und den Prozessen und Konsequenzen der Klassifizierung können für die Bildungswissenschaften wichtige Erkenntnisse über die Funktions- und Wirkungsweise von Bildungssystemen erzielt werden. Für die in Deutschland noch im Entstehen begriffene sogenannte „inklusive Pädagogik“ ist eine theoretische Reflexion von Klassifikationen unseres Erachtens konstitutiv; stellt doch die praktische Auseinandersetzung und Überwindung mit in der Pädagogik etablierten Zwei-Gruppen-Theorien der behindert/nicht-behindert oder (nicht)förderbedürftigen Schüler/innen für ihre Expert/innen in Schulen mit gemeinsamem Unterricht eine zentrale und zur Zeit viel diskutierte Aufgabe dar (vgl. z. B. Hinz, 2010).

Klassifikationen stellen einen wichtigen Forschungsgegenstand der Sozialwissenschaften dar. Sie sind eine Art Kurzschrift zur Beschreibung, Steuerung und Aufteilung der Welt und gehören zum Kernbestand des sozialen Lebens. Die in Alltagsroutinen und -praktiken objektivierten sozialen Kategorien sind allgegenwärtig, denn Fremd- und Selbstklassifikation bilden das Grundgefüge der Gesellschaft und des Bildungswesens (vgl. z. B. Goffman, 1975; Cicourel & Kitsuse, 1974/2012; Douglas, 1986; Bowker

& Star, 1999). Als Personenkategorien geben sie Auskunft über das Ausmaß an Anerkennung und Wertschätzung, das Akteure in diesen sozialen Zusammenhängen jeweils genießen (Neckel & Sutterlüty, 2005). Um die Wirkungsweisen pädagogischer Klassifikationen in Schule und Alltag zu untersuchen, werden in diesem Beitrag exemplarisch die Selbstbeschreibungen einer Schülerin in Bezug auf Behinderung und Begabung sozialwissenschaftlich-hermeneutisch rekonstruiert. Die Kategorien der Sonderpädagogik sind, in ihrer Eigenschaft als objektivierendes und subjektivierendes Wissen, Teil dieser Analyse.

Der Beitrag wird aufzeigen, dies sei vorweggenommen, dass die befragte junge Erwachsene der kategorialen Zuschreibung behindert/nicht-behindert folgt. Mehr noch, sie reartikuliert die gängigen, klinisch begründeten, sonderpädagogischen Klassifikationen in ihrer differenzierten Begrifflichkeit. Dabei wird „Lernbehinderung“ auch als biologisch-körperliches oder sich auf Gesundheit und Körper auswirkendes Phänomen verstanden. Die Zuschreibung des Förderbedarfs wird von den Betroffenen in verschiedener Weise reproduziert und die zur Verfügung gestellten Normalitätskonstruktionen werden auch im Alltag, außerhalb des Schulkontextes, verwendet. Die Schüler/innen der unterschiedlichen Schultypen ordnen sich bei der Einschätzung ihrer Lebens-, Bildungs-, und Arbeitsmarktchancen in eine soziale Hierarchie ein und verorten sich am unteren Ende dieser.

Analysen der Wirkung von pädagogischen Klassifikationen und Kategorien auf betroffene Personen sind jedoch rar, weil wir zumeist durch solche Elemente von Institutionen denken, nicht über sie (vgl. Douglas, 1986). Im Folgenden wird deshalb danach gefragt, was Klassifikationen sind und wie sie wirken (Abschnitt 2). Im Zentrum des Beitrags (Abschnitt 3) steht dann die Frage: Welche Wirkung entfalten (sonder-)pädagogische Klassifikationen und Kategorien auf ihre Adressat/innen, also insbesondere die Schüler/innen aber auch auf die Lehrkräfte und ihre professionellen Praktiken? Hier werden wir auf die Selbstthematisierungen der eingangs bereits vorgestellten Schülerin Jenny Schremp (Anonymname) zurückkommen und die subjektivierende Wirkung der Kategorie „Lernbehinderung“ aufzeigen. Die Befunde der Analyse der Wirkungsweisen pädagogischer Kategorien und ihre symbolischen und sozialen Grenzen im Bildungswesen werden abschließend zusammengefasst und dazu genutzt, die Interessen verschiedener bildungspolitischer Akteur/innen nachzuvollziehen und die Kontroversen über Ressourcen und Rechte einzuordnen. Gerade im Zuge der Implementierung der Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland, die das Recht auf nicht-diskriminierenden Zugang zu Bildung für alle als Menschenrecht definiert (vgl. Blanck et al. 2013) und derzeit mit einer sonderpädagogisch dominierten Etablierung bzw. Nicht-Etablierung einer „inklusive“ Pädagogik einhergeht, stellen sich erneut Fragen der Wirkmächtigkeit von Kategorien. Die zahlreichen neuen Professuren für „inklusive Pädagogik“, die zur Zeit geschaffen werden, sind zumeist in der sonderpädagogischen Disziplin angesiedelt und tragen nicht notwendigerweise zur Überwindung stigmatisierender Klassifikationspraktiken bei; zudem wird immer noch die überwiegende Mehrheit der Klassifizierten nach Feststellung des Förderbedarfs an Sonderschulen überwiesen (4,8 % aller Schüler/innen), allerdings variieren die Anteile in den Bun-

desländern, von 2,3 % in Bremen oder 2,5 % in Schleswig-Holstein bis hin zu 7,2 % in Mecklenburg-Vorpommern oder 7,1 % in Sachsen-Anhalt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 179). Damit ist die Gefahr einer lediglich rhetorischen Konstatierung der Existenz schulischer Inklusion benannt; die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention war ein wichtiger Schritt, scheinbar jedoch zunächst nur eine abstrakte Absichtserklärung: die Umsetzung bleibt in vielen Dimensionen und in weiten Teilen Deutschlands unzulänglich (vgl. BRK-Allianz, 2013).

In der Tat hat sich am Ausmaß der schulischen Exklusion und Inklusion in den letzten Jahrzehnten – trotz starker Bemühungen von Elterninitiativen, Selbstvertreter/innen der Behindertenbewegung, Integrationspädagog/innen und einigen Bildungspolitiker/innen – kaum etwas geändert (vgl. Schnell, 2003; Moser, 2012). Das geltende sonderpädagogische Klassifikationssystem wurde bereits 1994 reformiert und arbeitet anstatt mit der administrativ-organisatorischen Kategorie der „Sonderschulbedürftigkeit“ mit dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs und sieben bis neun Förderschwerpunkten (vgl. Powell, 2003). Trotzdem werden auch heute im Bundesdurchschnitt noch immer rund 72 % aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen beschult, jedoch mit einer enormen Varianz in der „Klassifikationsquote“ sowie in der „Inklusionsquote“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).² Da die Klassifikationen auf klinischen und pädagogischen Kategorien beruhen, die in professionellen Kontexten mit der Diagnose und Behandlung von „Defiziten“ einhergehen und im Alltag eine stark abwertende Bedeutung besitzen, würden sie von keiner bzw. keinem der Betroffenen freiwillig gewählt werden, sondern sind stark mit Scham besetzt. Inwiefern eine inklusive Pädagogik zu einer Überwindung defizitorientierter Klassifikationspraktiken an deutschen Schulen beiträgt, wird sich u. a. mit der Etablierung disziplinären Wissens über die Entstehung und Wirkung von Klassifikationen entscheiden.

3. Klassifikation, Label und Stigmatisierung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sahen Emile Durkheim und Marcel Mauss (1903/1963) in Klassifikationen einen viel versprechenden Ansatz zum Verständnis von Gesellschaften. Sie gingen der Frage nach, ob Inklusions- oder Ausgrenzungsbeziehungen überhaupt angeboren oder individuell begründet sein können. Dabei vertraten sie die Ansicht, dass alle Gruppenbildungsprozesse ihren Ursprung in den sozialen Gruppen selbst und deren Interaktionen haben. Auch heute benutzen Sozialwissenschaftler/innen diverse Klassifikationen und ihre unzähligen Kategorien, Definitionen und Etikettierung-

2 Die „Klassifikationsquote“ oder auch „Förderquote“ gibt Aufschluss über den Anteil an klassifizierten Schüler/innen aus der Gesamtheit aller Schüler/innen. Die „Inklusionsquote“ gibt Aufschluss über den Anteil an klassifizierten Schüler/innen aus der Gesamtheit aller klassifizierten Schüler/innen, die eine Klasse an einer allgemeinen Schule besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

gen auf der Suche nach Einsichten in die Struktur sozialer Welten. Klassifikationen ordnen – oft unsichtbar – menschliche Interaktionen, verhelfen bestimmten Gesichtspunkten zur Macht, grenzen andere Menschen aus und legen fest, ob bestimmte Individuen, Gruppen oder Organisationen zu den Privilegierten oder den Benachteiligten gehören (vgl. Bourdieu, 1984; Bowker & Star, 1999).

Klassifikationen, verstanden als Instrumente zur Aufteilung, Einordnung und Steuerung der Welt gehören zum Kernbestand sozialen Lebens wie auch für Organisationen im Bildungsbereich, etwa Klassifikationen der Schülerschaft, des Lehrpersonals und der Curricula sowie des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die die Entstehung der Institutionen und ihrer legitimen ‚Funktionen‘ überhaupt erst ermöglichen (vgl. Powell, 2003). Jede Institution braucht stabilisierende Prinzipien, um die eigene Existenz zu sichern, und eines der wichtigsten dieser Prinzipien ist die Reifizierung sozialer Klassifikationen (vgl. Douglas, 1986). Wegen ihrer Allgegenwart, ihrer wissenschaftlichen Grundlagen und ihrer Ausdeutung durch autoritative Professionen wie die Medizin stehen diese Klassifikationen für den Erhalt des Status quo, da sie von Grund auf rational, wissenschaftlich und objektiv scheinen.³

Wirklich folgeschwer für die Pädagogik wurden zunehmend spezifische, auch klinisch geprägte Grenzen des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit ihrer zunehmenden Institutionalisierung im Zuge der wechselseitigen Ausweitung der Sonderpädagogik und verwandter Disziplinen, insbesondere der Medizin und der Psychologie, einerseits und der Anstalten und Sonderschulen andererseits. Als Reproduktionsmechanismus sorgten und sorgen Klassifikationen mit ihrer Logik, Objektivität und Verwissenschaftlichung bis heute für die unhinterfragte Aufrechterhaltung der Trennung von „Regel“-pädagogik und „Sonder“-pädagogik. Sie leisten „boundary work“, indem sie die zeitlich wie geographisch sehr unterschiedlich gezogenen Trennlinien zwischen „normalen“ und „nicht-normalen“ Schüler/innen und ihren institutionalisierten Unterrichtsangeboten verfestigen. Die bestehenden pädagogischen Klassifikationen stellen eine Verbindung von akademischem Expertenwissen, Normalitätsideologie und dem Versuch dar, fähigkeitsbasierte, homogene Schülergruppen zu bilden. Sie legitimieren die ständige Selektion und Stratifizierung durch die dynamischen, insbesondere die Pädagogik und die Institution Schule beherrschenden Ideale von geistiger, körperlicher und sozialer „Normalität“.

Klassifikationen sind im Bildungskontext für die Einordnung und Bewertung von Leistung und Verhalten sowie für die Zuweisung in unterschiedliche Schultypen zentral. Sie beruhen auf Kodierungen des Sozialen, in dem Sinne, dass angenommene oder beobachtete Verhaltensweisen wahrgenommen, aufgeschrieben und als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden. Insbesondere feministische Sozial- und Erziehungswis-

3 Internationale Vergleiche zeigen die erstaunliche Bandbreite und soziale Konstruktion in den Klassifikationssystemen und Kategorien (vgl. Powell, 2011, S. 17). So verfügen etliche Länder unter den OECD Staaten nicht über die Kategorie „Lernbehinderung“. Ferner sind die Definitionen dieser Kategorie vielfältig und teilweise sogar widersprüchlich, wie der deutsch-amerikanische Vergleich verdeutlicht (Powell, 2003).

senschaftler/innen kritisieren die Verwendung binär-strukturierter Wissenskategorien, weil diese auf- und abwertende Zuschreibungen reproduzieren und die Intersektion verschiedener Differenzkategorien ignorieren (vgl. Klinger, 2009). Nicht nur in Bezug auf Behinderung, auch in Bezug auf Geschlecht und Migration wurden und werden in der Pädagogik Zuschreibungen wie geschlechtstypische oder kulturelle „Eigenheiten“ von Kindern und Jugendlichen bemüht, um ihre unterschiedliche Behandlung in der Schule zu rechtfertigen (vgl. z. B. Faulstich-Wieland, 2008). Ganz allgemein lässt sich Klassifikation in Bezug auf Wohlfahrtsstaaten als ein Mechanismus definieren, der die Vergabe staatlicher Ressourcen (z. B. von Finanzmitteln für sonderpädagogische Förderung) und die Gewährung von Rechten (z. B. der als behindert klassifizierten Gruppen) regelt. Somit spielt der Prozess der Klassifizierung eine Schlüsselrolle in Bildungskarrieren wie Lebensläufen. Im Bildungsbereich wird dies in erster Linie durch die Beschulungspraxis bestimmt, weshalb die sich in der Regel negativ auf den Bildungsverlauf auswirkende Vergabe der Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs kritisiert (vgl. Biermann & Powell, 2014; Neckel & Sutterlüty, 2005), aber auch die vermeintlich positive Wirkung privilegierender Klassifikationen in Frage gestellt werden (Hoyer, 2010).

Schulische Klassifikationen besitzen zwei entscheidende Konsequenzen für die Begründung, Entwicklung und Stabilität von „sonderpädagogischem Förderbedarf“: (1) die Entstehung neuer Schulstrukturen und (2) die Expansion und Ausdifferenzierung der als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten Schülerpopulationen. Als bildungspolitische Umsetzung kategorialer Unterscheidungen und symbolischer Grenzen sind die Schulformen organisatorische, pädagogische und zugleich politische Antworten auf die Heterogenität der Schülerschaft. Innerhalb der Schule werden mit der Verwendung von Klassifikationen (einschließlich ihrer wissenschaftlich geprägten „objektiven“ Kategorien) Unterschiede zwischen den als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten („behinderten“, „besonderen“ oder „nicht normalen“) und den in regulären Schulklassen oder Schulen verbleibenden („normalen“) Schüler/innen konstruiert. Klassifikationssysteme liefern die Kriterien, die für schulische institutionalisierte Entscheidungsprozesse in selektiven Schulsystemen benötigt werden (z. B. Zuweisung zur sonderpädagogischen Förderung oder Empfehlungen für den Sekundarschulbesuch), verfestigen berufliche Unterschiede (z. B. bei der Lehrerbildung) und reagieren auf Erkenntnisfortschritte der Fachdisziplinen, bildungspolitische Reformen und soziale Kräfteverhältnisse. Diese vielfältigen Leistungen werden von den Beteiligten selten in Frage gestellt oder kritisch reflektiert.

Unterscheidungen anhand von Klassifikationen und Kategorien sollen seit Beginn der (sonder-)pädagogischen Förderung dazu dienen, den entsprechend klassifizierten Schüler/innen gezielt zusätzliche oder spezielle Ressourcen oder Unterstützung zur Verfügung zu stellen – und diese Ressourcenverteilung zu legitimieren. Das Problem, dass sich daraus unbeabsichtigte Folgen, wie Stigmatisierung, negative Stereotype, institutionelle Diskriminierung und individualisierte Ungleichheit ergeben, wurde als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ beschrieben (vgl. Füßel, Kretschmann & Scholz, 1993). Zu den vielfältigen psychischen und sozialen Implikationen des Klassifizierens

und seinen realen Folgen für den Schulalltag der klassifizierten Kinder gehören veränderte Erwartungen (bei Lehrer/innen, Eltern und Peers) sowie die Stigmatisierung durch das Umfeld. Nach Abschluss der Selektionsprozesse, bei denen sonderpädagogische Kategorien gleichzeitig als längerdauernde Erkenntnisquelle, Entscheidungslegitimierung und Professionalitätsbeleg dienen (vgl. Langfeldt, 1998; Kottmann, 2006), wird die weitere Struktur der abweichenden Bildungs- und Berufschancen der so klassifizierten Schulkinder durch die länderspezifischen institutionellen Arrangements der nationalen Primar- und Sekundarschulsysteme und deren Zugangsvoraussetzungen bestimmt (vgl. Powell, 2011).

Letztendlich muss Klassifikation als ein dualer Prozess verstanden werden, bei dem Menschen von „oben“, nämlich durch Expert/innen, zwar etikettiert werden, die so Klassifizierten aber auch ihre eigenen Realitäten und Identitäten schaffen, die die Expertenschaft ihrerseits akzeptieren muss: „Kategorien, unter die diese Menschen fallen, ändern sich alle zehn Jahre. Sozialer Wandel schafft neue Kategorien von Menschen, aber das Zählen ist kein bloßes Registrieren von Entwicklungen. Es ist die sorgfältige, oft menschenfreundlich gedachte Schaffung neuer Arten des Seins“ (Hacking, 1999, S. 161, Ü.d.A.). So sind die Klassifikationen weder statisch, noch bloße Machtworte von oben, sondern eine Art und Weise, sich in den Alltagsinteraktionen einen Reim auf sich selbst und die anderen zu machen. Sozial konstruierte Kategorien sind unvermeidlich, da sie für die Organisation unserer Wahrnehmungen und für unsere Anpassung an die dynamischen, komplexen Umgebungen, in denen wir leben, notwendig sind; deshalb ist auch ein Verzicht auf den Einsatz von Kategorien nicht vollständig möglich. Entgegen der Annahme der Befürworter/innen einer sogenannten De-Kategorisierung, kann eine inklusive Pädagogik nicht nur auf einer Dekonstruktion von Kategorien aufbauen, sondern muss vielmehr eine historische, vergleichende und hermeneutische Rekonstruktion von spezifischen Klassifikationen und den dazu gehörigen Kategorien beinhalten. In schulischen Kontexten wecken insbesondere die auf medizinisch-biologischen und psychologischen Annahmen begründeten Kategorien Erwartungen und Annahmen, die zu bestimmten einseitigen und als unveränderbar im Inneren des Individuums lokalisierte Interpretationen des Verhaltens und der Reaktionen eines Kindes und damit oft zu reduzierten Erwartungen durch Lehrkräfte führen (Meyen & Skrtic, 1988, S. 465; Pfahl, 2011).

Die empirische Untersuchung von Klassifikationspraktiken der Schule lässt sich als „labeling approach“ bezeichnen (vgl. Becker, 1963; Goffman, 1975). Durch die Untersuchung von pädagogischen Diskursen, d.h. der Sprache der Institutionen und Akteure, wurde früh die Bedeutung organisatorischer Faktoren für den Verlauf von individuellen Karrieren in Bildungsinstitutionen (Cicourel & Kitsuse, 1974/2012) bekannt. In der Sonderpädagogik wird das Ergebnis der institutionalisierten Praktiken der Klassifizierung, das „Label“ oder „Etikett“ einer Person, zunehmend widersprüchlich und spannungsreich austariert, was in der größer werdenden Residualkategorie „Übergreifend/ohne Zuordnung“ Ausdruck findet. Die im Folgenden näher untersuchte Kategorie der „Lernbehinderung“ stellt, gerade aufgrund einer fehlenden einheitlichen Begriffsbestimmung in den Disziplinen, in Deutschland mit einem Anteil von über 40 % (nach

wie vor) den größten Förderschwerpunkt dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 163).

Hinsichtlich der subjektivierenden Wirkung von Diskursen sind (wissenschaftliche) Klassifikationen, vermittelt derer Expert/innen in Institutionen Labels vergeben, von großer Bedeutung. Zum einen, weil Subjekte für die hierarchisierenden Differenzen von Bedeutungssystemen sehr empfänglich sind, gerade in Bezug auf die Auf- oder Abwertung der eigenen Person. Zum anderen, weil die Stratifizierung von Differenzen innerhalb der Schule auf verschiedene Weise an soziale Stratifizierungen anschließt und damit Ungleichheiten sowohl reproduziert als auch legitimiert (Pfahl, 2012). Eine Klassifikation kann weitreichende Konsequenzen für die Schüler/innen haben. Die realen Folgen für die Betroffenen äußern sich in Entscheidungen von Lehrkräften und Institutionen, die die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen schließen können: bei Feststellung des Förderbedarfs, der Versetzung, der Leistungsgruppierung, oder der Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen (Gomolla & Radtke, 2002, S. 54). Goffman (1975) untersucht die Folgen von sozialen Bezeichnungspraktiken im Hinblick auf Benachteiligung. Soziologische und sozialpsychologische Theorien der Identitätskonflikte stellen das Ringen von Personen um Anerkennung ihrer sozialen Identität in den Vordergrund (vgl. Honneth, 1992). Soziale Etikettierungen besitzen eine machtvolle Wirkung, die von Subjekten zur Selbst- und Fremdbeschreibung aufgegriffen werden. Die Folgen einer Klassifizierung werden, wie eingangs dargestellt, von den Betroffenen reflektiert und problematisiert.

4. Biografische Folgen von Klassifikationen: behindernde Subjektivierung

Individuen finden sich qua sozialer Herkunft und Bildung in bestimmten sozialstrukturellen Lagen wieder und bilden, ihrer klassen- und bildungsbedingten Zugehörigkeit entsprechend, ‚alltagsweltliche Hintergrundüberzeugungen‘ (Schütz & Luckmann, 1979) aus. Damit Individuen zu ihren Überzeugungen und Selbstdeutungen gelangen, muss eine (intersubjektive) Vermittlung der Inhalte und Bedeutungsregeln der von Institutionen auf sie angewandten Diskurse stattfinden. Im Fall der Sonderpädagogik stellt die Sonderschule den Hauptort dieser Vermittlung dar. Kinder und Jugendliche werden sowohl im Prozess der Überweisung als auch durch therapeutische Maßnahmen und den Unterricht selbst (z. B. durch die Ausrichtung des Curriculums auf die Vermittlung „praktischer Fähigkeiten“) in spezifischer Weise als „anders“, „behindert“ und „eingeschränkt fähig“ adressiert (Pfahl, 2011, 2012).

Sonderpädagogische Kategorien sind rechtlich anerkannt und Bestandteil der pädagogischen Ausbildung; sie strukturieren die akademische Ausbildung von Sonderschullehrkräften und dienen zur Organisation von Diagnostik und Didaktik. Sie werden von Lehrkräften angeeignet, sowohl zur Herstellung sonderpädagogischer Professionalität gegenüber anderen Lehrkräften als auch zur Nutzung bei der Beobachtung von Schüler/innen. Über sonderpädagogische Kategorien werden auch die Zuständigkeiten

für bestimmte Schülergruppen organisiert (Abgrenzung der Tätigkeit und Kompetenz von Sonderschullehrkräften gegenüber Regelschullehrkräften; Herstellung von Arbeitsteiligkeit innerhalb der Organisation Schule). Lehrkräfte vermitteln in ihrer Arbeit dieses Wissen weiter an die Schülerschaft. Das Verhältnis zwischen solchen Klassifikationen oder Spezialdiskursen und (autobiografischen) Alltagsdiskursen lässt sich dabei am besten pragmatisch bestimmen, also in Bezug auf die Sprachverwendung in Handlungszusammenhängen. Im Forschungsprozess kann beispielsweise Interviewmaterial mit betroffenen Schüler/innen daraufhin untersucht werden, ob sich die autobiografische Rede auf Problematisierungen und Zuschreibungen des Diskurses bezieht und wie.

Diskursive Klassifikationspraktiken entfalten über eingenommene oder einzunehmende Subjektpositionen subjektivierende Wirkungen, die sich anhand der Kräfteverhältnisse innerhalb der Organisationen und anhand ihrer Wissensordnungen analysieren lassen. Die Programmatiken der jeweiligen Institutionen schaffen Subjektkulturen, die ein mehr oder weniger grobes Raster für Subjektbildungen abgeben. Die im hierarchisch gegliederten deutschen Bildungssystem institutionell getrennten Ablaufprogramme „Sonderbeschulung“ oder „Regelbeschulung“ schaffen diesen Überlegungen zufolge eine grundlegend hierarchische Kultur für die Subjektbildung von Schüler/innen im Bildungskontext. Der deutsche pädagogische Diskurs beinhaltet somit eine eigene Programmatik der Subjektbildung zu einem relativ frühen Zeitpunkt im Bildungsverlauf von Schulkindern; dies geschieht differenziert nach Behinderungs- und Begabungstypen, die auf (stratifizierten) Schulformen basieren. Die programmatische „negative“ Klassifikation (vgl. Neckel & Sutterlüty, 2005) und Allokation derer, die bestimmte Verhaltenserwartungen nicht erfüllen oder Leistungen nicht erbringen, führt zu einer sprachlich-kodierten Abwertung der betroffenen Personengruppen im Bildungsdiskurs, mit gravierenden Auswirkungen auf die Subjektposition der Kinder und Jugendlichen. Ihre biografischen Selbstbeschreibungen zeugen von der subjektivierenden Wirkung des sonderpädagogischen Behinderungsdiskurses.

So ist die Kategorie „Lernbehinderung“ für Jenny Schremp, wie einleitend bereits aufgezeigt, Teil einer Gesellschaftsordnung, die von ihr nicht angezweifelt wird. Die Sonderbeschulung stellt eine Begrenzung ihrer Möglichkeiten dar, innerhalb derer sie sich am Leistungsprinzip zu orientieren versucht. Ihre Handlungsfähigkeit bleibt jedoch begrenzt. Sie kann über ihren Sonderschulbesuch nicht bestimmen und die Grenze zwischen Anormalität und Normalität in dieser Hinsicht nicht überschreiten. Auch im Kontext ihrer persönlichen Zukunft zeigt sich ihre große Ungewissheit in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zu den „Normalen“ bzw. das Vermögen, auf sich und seine Familienmitglieder einwirken zu können. Auf die Frage, ob sie ihre Kinder auf eine Sonderschule schicken wollen würde, antwortet sie:

Jenny Schremp: Das ist schwerer gesagt, weil das kommt drauf an, wie die (-). Weil, wie gesagt, ich hab ja schon das Problem, dass ich ja schon auf einer Sonderschule war (-). Das ist ja auch vererblich, oder das ist halt eben (-). Wer weiß. Ich weiß ja nicht, es kann ja auch mal durch was Andres sein, dass in (-). Ja, dass im Mutterleib irgendwie (-). Was weiß ich, dass da was schief geht. Was ich ja auch nicht glaube.

Ich hoffe, dass für meine Kinder, die ich mal bekommen werde (-). Ich wünsche, dass das anders wird. Also, dass sie nicht auf eine Sonderschule kommt. Um Gotteswillen, das wünsch ich (-). Die (-). Wer (-). Welche Eltern wünschen, sich die ihre Kinder auf eine Sonderschule kommen? Ich glaub, keiner. Ich meine, aber wenn es so sein muss, muss es halt eben so sein, da kann ich ja auch nichts dran ändern. Nur ich denke, ich hoffe und ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder vielleicht (-). Doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können. Das ich sehr, sehr stark hoffe. Und wenn es nicht so ist, da werd ich jetzt auch nicht irgendwie großartig jetzt da rummeckern oder (-). Was nicht ist, ist halt eben nicht. Kann auch niemals werden. Ich war nicht besser in der Schule, und wie sollen dann vielleicht meine Kinder werden? Dann müsst ich höchstens einen schlaun Mann heiraten, aber dazu müsste ich erst mal schlau sein. Also, von daher (-). Aber dafür auch noch gut aussehen. Da müsste ich ja noch was im Kopf haben (Z. 1614–1633).

Die Befragte spekuliert über die Ursachen, und dabei auch über die Erbllichkeit von „Lernbehinderungen“. Sie erwägt deren Ausgang im Mutterleib. Ihre gesamte biografische Selbstdarstellung ist durchzogen von einem Spannungsfeld zwischen Mühen, Hoffnungen und resignativem Abfinden im Hinblick auf ihre Lern- und Leistungsfähigkeit sowie der möglichen Zukunft potentieller, eigener Kinder. Die Geschichte der jungen Erwachsenen verweist implizit auf die Macht der sonderpädagogischen Profession, (Lern-)Behinderungen von Kindern wissenschaftlich zu diagnostizieren und sie durch schulrechtlich abgesicherte Maßnahmen langfristig zu segregieren. Zudem rekurriert Jenny Schremp auf Rassentheorien, die die Intelligenz von Individuen durch die Qualität ihrer Gene erklären. Die Idee, dass Eltern ihre kognitiven Fähigkeiten an ihre Kinder aufgrund „sozialer Deprivation“ weitergeben, ist Teil des sonderpädagogischen Diskurses, dort jedoch ohne Rückgriff auf biologische Erklärungsansätze. Die dominierende Begriffsbestimmung der Sonderpädagogik von „Lernbehinderung“ als ein individuelles Defizit, ein mangelndes kognitives Lernentwicklungspotential, folgt dem medizinischen Modell und legt Rückschlüsse auf eine mögliche Vererbung derselben nahe. Durch ihre familiäre Situation zusätzlich sensibilisiert, ist anzunehmen, dass die von der Befragten beschriebenen Befürchtungen in Kenntnis und Anerkennung der (sonder-)pädagogischen Praktiken und Diskurse entstanden sind. Mit der Annahme, bei einer „Lernbehinderung“ würde es sich um eine Krankheit handeln, versucht sie sich zudem selbst davon zu überzeugen, dass der Sonderschulbesuch für sie als auch für ihre Kinder unvermeidlich war/sein könnte.

Der Sonderschulbesuch wird in dieser Selbstdeutung als medizinisch indiziert und nahezu alternativlos dargestellt. Zugleich wird die Hoffnung artikuliert, dass ihre Kinder „doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können“. Jenny Schremp, die nach dem Sonderschulbesuch erfolgreich eine Teilausbildung als Kinderpflegerin absolviert hat, aber seitdem arbeitssuchend ist, hofft auf eine Heilung ihrer Behinderung, kennt und benennt jedoch keine Methoden, um diesen Wunsch umsetzen zu können. Durch Einsicht in die Alternativlosigkeit ihrer Schullaufbahn versucht die Befragte, Akzeptanz für ihre Situation zu entwickeln und übernimmt die im Diskurs angelegte Stra-

tegie, ihre geistigen bzw. körperlichen Defizite als Krankheit zu betrachten, um sich vor Resignation und vollständigem Rückzug aus sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Erwartungen zu schützen und Hoffnung zu bewahren.

Wie der Einblick in die Fallrekonstruktion der Befragten Jenny Schremp zeigt, ist die Subjektivierung von Sonderschulabsolvent/innen ein sozialer Prozess, der in die Macht- und Kräfteverhältnisse der symbolischen Ordnung der (Sonder-)Pädagogik eingebettet ist. Die disziplinären Diskurse und Kategorien schaffen für Schüler/innen bei ihrer Selbstthematisierung zunächst eine Orientierung für ihre Erfahrungen. Die Zuschreibungen stellen darüber hinaus die Möglichkeit bereit, sich mit den damit verbundenen Subjektpositionen zu identifizieren und sich auf diese Weise „adäquater“ selbst zu verstehen, d. h. die eigenen Erfahrungen der Ausgrenzung und des Ausschlusses vor sich selbst rechtfertigen und für sich annehmen zu können. Die Ausgestaltung der von den jungen Erwachsenen eingenommenen sozialen Positionen der Hilfe- oder Heilungsbedürftigen ist zudem auch durch stark eingeschränkte sozialstrukturelle Gelegenheiten und Ressourcen bestimmt (vgl. Pfahl, 2011, 2012). Die Jugendlichen entstammen zumeist armen, arbeitssuchenden Familien, viele ihrer Familien besitzen einen Migrationshintergrund und erleben Bildungsanforderungen nicht als auf sie ausgerichtet, sondern als unüberwindbare Barrieren. Die mehrheitlich männlichen Sonderschulabgänger werden zudem geschlechterstereotyp diskursiv als „verhaltensauffällig“ und/oder als „aggressiv“ positioniert. Die klinisch abgeleiteten Kategorien der Sonderpädagogik scheinen für die hier aufscheinenden allgemeinen praktisch-pädagogischen „Probleme“ Lösungen anzubieten, die hochgradig durch das gesellschaftliche Ansehen medizinischen Wissens legitimiert sind. Sie finden auch in der allgemeinen Pädagogik Anerkennung und Verwendung; allgemeine Grund- und Sekundarschullehrkräfte wirken oftmals auf eine Kategorisierung und Segregation hin (vgl. Kottmann, 2006); die Überweisung von Schüler/innen an Sonderschulen stellt eine Delegation von allgemein-pädagogischen professionellen Aufgaben an sonderpädagogische Expert/innen dar und dient der institutionellen „Entlastung“ der Regelschulen (Hänsel, 2005). Die mit der Klassifikation verbundenen Feststellungspraktiken werden von den Expert/innen im Feld auch zur Selbsterkundung genutzt und stellen somit zugleich auch professionelle Selbsttechniken dar. Die beteiligten Expert/innen besitzen dabei Spielräume der Auseinandersetzung mit den von ihnen zur Anwendung gebrachten Klassifizierungen. Sie sollten bei ihrer Tätigkeit berücksichtigen, dass jene Klassifikationen, die eine Überweisung an eine Sonderschule begründen, von den Betroffenen aufgegriffen werden und unintendiert in einen Prozess der Behinderung anstatt eine Befähigung von Schüler/innen münden. Menschenrechtsbasierte, demokratisch-inklusiv orientierte Pädagogiken fokussieren deshalb angenommene und beobachtete Fähigkeiten der Beteiligten und schaffen Bildungsräume, in der Kinder und Jugendliche darin unterstützt werden, eine Definition ihrer Selbst nicht ausschließlich über Leistungsdefizite vorzunehmen. Eine pädagogische Kategorie, die vermeintliche Tatsachen über einen „behinderten“ Körper als Identifikationsangebot an Schüler/innen heranträgt, verfehlt die Funktion einer zukunftsgerichteten und offenen Orientierung und Strukturierung der Welt, in diesem Falle des Wissens der Kinder und Jugendlichen über ihre Lebens- und Bildungsmög-

lichkeiten (vgl. Pfahl, 2014). Mit den bestehenden Kategorien der Sonderpädagogik werden Schüler/innen dazu gebracht, ihre Bildungserfahrungen in die aus binären Kategorien bestehende Matrix „leistungsschwach/leistungsfähig“, „krank/gesund“ und „behindert/begabt“ einzuordnen und damit gezwungen, sich selbst auf- oder abzuwerten, anstatt die offene Dynamik jeder menschlichen Lernentwicklung als Quelle der Hoffnung und des Interesses zu nutzen. Persönliche und schulische Entwicklungsmöglichkeiten, Ambivalenzen und kreative Widersprüchlichkeiten im Leistungsvermögen, ein Mangel an materialen oder sozialen Ressourcen werden in dieser dichotomen Kategorisierung nicht abgebildet. Sie werden im sonderpädagogischen Diskurs um „Lernbehinderung“ insgesamt wenig thematisiert oder werden gar dethematisiert, was besonders im Hinblick auf die in der Regel nachfolgende Selektion in die Sonderschule nicht angemessen ist (vgl. Kottmann, 2006). Wie dysfunktional pädagogische Klassifikationen sind, die auf medizinisch-biologischen Kategorien beruhen, wird auch im Kontext der Bildung von Mädchen und Jungen sowie schwarzen und weißen Kindern in der feministischen und post-kolonialen Bildungsforschung diskutiert (zur Übersicht vgl. Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014). Die Ergebnisse legen nahe, auf klinische Kategorien in pädagogischen Zusammenhängen gänzlich zu verzichten und zur Thematisierung von Differenz stattdessen auf biografische Erfahrungen zurückzugreifen (vgl. Prengel, 1993). Eine kritische und interdisziplinäre Diskussion und Reflexion wissenschaftlich begründeter und genutzter Kategorien kann helfen, eine geeignete pädagogisch-praktische Beschreibungssprache für Einzelne und Gruppen von Schüler/innen in Absprache und Akzeptanz mit denselben zu finden (vgl. Pfahl, 2014). Um das Recht auf nicht-diskriminierenden Zugang zu Bildung für alle umzusetzen, muss die Bedeutung sozialer Klassifikationen als kausaler Mechanismus für die Entstehung von Ungleichheit thematisiert werden; dazu gehört es, professionelle Zuständigkeitsansprüche und Schließungsprozesse für bestimmte Schülerklientel zu hinterfragen (vgl. Tilly, 1999; Emmerich in diesem Heft).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Analyse von pädagogischen Klassifikationen bereichert die Auseinandersetzung mit den Gelingensbedingungen schulischer Inklusion und persistenter Formen schulischer Segregation, weil mit dieser Perspektive auf Bildung deutlich wird, dass die dem deutschen Schulsystem und den Unterrichtsformen zugrundeliegenden sonderpädagogischen Kategorien sozial konstruierte Objekte darstellen, die in einer bestimmten historischen Periode entwickelt wurden und über das 20. Jahrhundert hinweg trotz ihrer (pädagogischen) Dysfunktionalität ihre Gültigkeit als schulische Wissenskategorien nur langsam verlieren (vgl. Powell, 2011). Aufgrund ihrer Verwandtschaft mit klinischen und medizinischen Diskursen sind sonderpädagogische Klassifikationen besonders mächtig und aufgrund fehlender positiver Beschreibungssprachen für (Lern-)Behinderung allgegenwärtig; sie sind negativ und defizitorientiert. Die Kategorien nehmen in Form von Sonderschulen institutionalisierte Gestalt an und

bestimmen maßgeblich die Identität der Schüler/innen und Lehrkräfte, die sich an diesen Schulen aufhalten. Im stratifizierten deutschen Schulwesen nehmen Sonderschulen die niedrigste Stufe ein, sie sind Ausdruck einer Abwertung von Schülerklientel und werten sich selbst ab (Pfahl, 2011).

In Bezug auf die Biografien der Schüler/innen wird bei der Rekonstruktion des Gebrauchs von Kategorien in den Selbstbeschreibungen ihr subjektkonstituierender Charakter deutlich: Sonderpädagogische Kategorien dienen zur Gestaltung von sozialen Interaktionen, zur Über- und Unterordnung in schulische Hierarchien sowie zur Subjektivierung, die sich in Auseinandersetzung mit der Subjektposition „Sonderschüler/in“ und der Zuschreibung „behindert“ vollzieht. Schüler/innen versuchen sich zugleich innerhalb und verstärkt außerhalb des Schulkontextes von der ihnen zugeschriebenen sonderpädagogischen Kategorie abzugrenzen (vgl. auch Holaschke, 2013). Die Kategorie „Lernbehinderung“ wirkt in Gesellschaften, die das Ideal der fortwährenden Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit von Individuen verallgemeinern durch eine (Selbst-)Abwertung bestimmter Subjekte. Eine Mitgliedschaft in dieser Kategorie fällt in Deutschland nach wie vor meistens mit einer räumlichen Segregation zusammen, was die Kategorien sichtbar macht und die Individuen dazu zwingt, sich damit auseinanderzusetzen.

Die hier analysierte Kategorie wird im Bildungssystem zurzeit trotzdem ‚benötigt‘, um die Wirklichkeit der „Lernbehinderung“ aufrechtzuerhalten und Abläufe zu organisieren, z. B. um Ressourcen an Orte, Lehrkräfte und Schüler/innen zu bringen. Es ist äußerst schwer, gänzlich auf diese und andere pädagogische Klassifikationen zu verzichten. Aber die Orte und Akteur/innen, die Unterstützung brauchen, können ad hoc bestimmt werden und müssen nicht an eine klinische Diagnostik anschließen. Vielmehr können pädagogische Unterstützungsleistungen vor Ort bereitgestellt werden, ohne auf langwierige Diagnoseprozesse zu warten, während dessen die Lernschwierigkeiten sich zu verstetigen drohen. Weil Kategorien Individuen ein Wissen über sich selbst vermitteln, stellen sie wichtige Bezugspunkte dar und schaffen Zugehörigkeiten. Klassifikatorische Begrifflichkeiten, die auf ihre Valenz überprüft werden und mit positiven Bedeutungen verknüpft sind, schaffen Zuschreibungen, die Schüler/innen ermutigen und befähigen, wie die Kategorie „(hoch)begabt“, wobei auch hier segregierende Praktiken auf die Betroffenen einschüchternd wirken (vgl. Hoyer, 2010). Mit sonderpädagogischen Kategorien wie „lernbehindert“ jedoch ist eine durch und durch negative Kategorie benannt, die bildungspolitische Relevanz besitzt.

International ist zunehmend ein Abbau der Stufenförmigkeit von Bildung und ein flexiblerer Einsatz von pädagogischen Klassifikationen zu beobachten, der zugleich damit einhergeht, dass ausdifferenzierte Kategorien reduziert und durch offenere Kategorien, die eine Ad-hoc-Anwendung vor Ort zulassen, ersetzt werden. In einigen nordeuropäischen Ländern wird versucht, Ressourcen allgemein bei „Förderbedarf“ zu verteilen; wobei auch die an klinischen Kategorien festhaltenden Länder aufgrund der Existenz von Gesamtschulen weniger gravierende Konsequenzen der Klassifizierung aufzeigen (vgl. Biermann & Powell, 2014). Auch in Deutschland existieren Organisationsformen der Ressourcenverteilung, die einen pädagogisch sinnvollen Einsatz offener Kategorien ermöglichen, wie in den Bundesländern Bremen oder Schleswig-Holstein. Diese (Wei-

ter-)Entwicklungen wurden bildungspolitisch vorangetrieben, um die stigmatisierende Wirkung defizitorientierter Klassifikationen zu minimieren. Der internationale Druck auf die deutsche Bildungspolitik, die Persistenz der Segregation auf Basis der Zuschreibung von „Lernbehinderung“ sowie sonderpädagogischem Förderbedarf zu hinterfragen, wächst. Die Hoffnung der Befragten Jenny Schremp, dass ihre „Kinder vielleicht (-). Doch vielleicht mal eine normale Schule besuchen können“ macht den dringenden Wunsch nach bildungs- und gesellschaftspolitischem Wandel deutlich. Die Perspektive der Betroffenen, wie sie auch im Parallelbericht der BRK-Allianz zum Ausdruck kommt (BRK-Allianz, 2013) lenkt den Blick darauf, dass Menschen mit Behinderungen negative, defizit-orientierte kategoriale Zuschreibungen ihrer Person sowie eine Segregation in Sondereinrichtungen ablehnen und darin immer noch die größte Hürde im Kampf um ihre Anerkennung und Gleichberechtigung sehen. Die Perspektive ehemaliger Schüler/innen verdeutlicht diese Herausforderung und zeigt, wie wichtig inklusive Bildung für eine demokratische Gesellschaft ist.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders*. New York: Free Press.
- Biermann, J., & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 679–700.
- Blanck, J. M., Edelstein, B., & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Mechanismen in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(2), 267–292.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bowker, G. C., & Star, S. L. (1999). *Sorting Things Out: Classifications and its consequences*. Cambridge, MA: MIT-Press.
- BRK-Allianz (Hrsg.) (2013). *Für Selbstbestimmung, gleiche Rechte, Barrierefreiheit, Inklusion! Erster Bericht der Zivilgesellschaft zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Allianz der deutschen Nichtregierungsorganisationen zur Behindertenrechtskonvention. Berlin: BRK-Allianz. http://www.brk-allianz.de/attachments/article/93/beschlossene_fassung_final_endg-logo.pdf [12. 11. 2015].
- Cicourel, A., & Kitsuse, J. J. (1974/2012). Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 138–149). Wiesbaden: Springer VS.
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press.
- Durkheim, E., & Mauss, M. (1903/1963). *Primitive Classification*. Chicago: University of Chicago Press.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 673–695). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Füssel, H.-P., Kretschmann, R., & Scholz, H. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Witterschlick/Bonn: M. Wehle.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über die Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, M., & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hänsel, D. (2005). Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 101–114.
- Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? In Evangelische Stiftung Alsterdorf & Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (Hrsg.), *Enabling Community. Anstöße für Politik und soziale Praxis* (S. 191–202). Hamburg: Alsterdorf.
- Holaschke, I. (2013). *30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule“*. Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hoyer, T. (2010). „Anders sind wir eigentlich nicht“. Schüler/innen in Hochbegabtenklassen. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 46(2), 110–127.
- Klinger, C. (2009). Ungleichheiten in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In H. Solga, J. J. W. Powell, & P. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 267–277). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langfeldt, H.-P. (1998). *Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Meyen, E. L., & Skrtic, T. (1988). *Exceptional Children and Youth*. Denver, CO: Love.
- Moser, V. (Hrsg.) (2012). *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neckel, S., & Sutterlüty, F. (2005). Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 409–428). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L. (2012). Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen von Segregation und Inklusion. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (52. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 415–436). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfahl, L. (2014). Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie der pädagogischen Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 45–60). Opladen: Barbara Budrich.
- Powell, J. J. W. (2003). Hochbegabt, behindert oder normal. Klassifizierungssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird* (S. 103–140). Heidelberg: Winter.
- Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special education in the United States and Germany*. Boulder, CO: Paradigm.
- Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration*. Weinheim: Juventa.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so“. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schütz, A., & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*. Band I & II. Neuwied: Luchterhand.
- Tilly, C. (1999). *Durable Inequality*. Berkeley: University of California Press.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.

Abstract: Despite legal commitments to inclusion in education systems, the category learning disability is maintained almost “naturally” and hardly questioned, even by students. Yet, for decades, the purpose and relevance of this and other categories and classifications of “special educational needs” and student disabilities have been fiercely discussed. Controversy is driven by the frequent stigmatization and abasement that follows classification, exacerbated by the persistent segregation practiced in Germany’s school system. This contribution investigates medical-pedagogical classifications that draw symbolic and social boundaries between individual students and groups even as they stabilize disciplinary and professional boundaries between “special” and “regular” education. These processes are investigated on the basis of a self-description given by a school-leaver who considers herself to have a “learning disability”. She positions herself very low in social hierarchies and has grave doubts regarding her life chances, and those of her potential children, as she transitions from schooling to the labor market. This perspective illustrates the biographical consequences of (negative) educational classification and emphasizes the need for a debate on classification practices in inclusive approaches to education reform.

Keywords: Learning Disability, Special Education, Inclusion, Classification, Subjectification

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Lisa Pfahl, Universität Innsbruck,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Professorin für Disability Studies und Inklusive Pädagogik,
Liebeneggstr. 8, A-6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: lisa.pfahl@uibk.ac.at

Prof. Dr. Justin J. W. Powell, University of Luxembourg,
Institute of Education & Society, Professor für Bildungssoziologie,
11, Porte des Sciences, L-4366 Esch-sur-Alzette, Luxemburg
E-Mail: justin.powell@uni.lu